Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9470223
Centre d'intérêt: 755

Majkrak, Béatrice.

Quelques aspects linguistiques et méthodologiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes / Béatrice Majkrak. -- [Pointe-aux-Trembles] : Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Réseau de l'éducation des adultes, [1987?].
43 p. ; 28 cm. -- (Enseigner le français aux allophones)

Bibliogr.: p. 43.

Vedette(s)-secondaire(s): Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Réseau de l'éducation des adultes

Descripteur(s): Langue seconde * Méthode d'enseignement * Recherche * Education des adultes

Quelques-uns des aspects les plus importants de l'enseignement des langues secondes et de leur apprentissage par l'apprenant adulte: théories pédagogiques, méthodes d'enseignement et travaux de recherche.

Type de document:

COLLECTION

ENSEIGNER LE FRANÇAIS AUX ALLOPHONES

LA COMMISSION SCOLAIRE JÉRÔME-LE ROYER
LE RÉSEAU DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

94-70223

Quelques aspects linguistiques et méthodologiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes

Béatrice Majkrak

COMMISSION SCOLAIRE JÉROME-LE ROYER
RÉSEAU DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

TABLE DES MATIERES

Introduction..... 1

Chapitre I. Les facteurs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes..... 5

Chapitre II. Les méthodes d'enseignement : base théorique, caractéristiques linguistiques et pédagogiques..... 9

A. Les précurseurs des méthodes modernes..... 9

a. La méthode traditionnelle (traduction - grammaire)..... 9
b. La méthode directe..... 10
c. La méthode dite de lecture ("reading method")..... 11

B. Les méthodes modernes..... 11

a. La méthode audio-linguale ou audio-orale..... 11
b. La méthode audio-visuelle..... 14
c. La méthode cognitive..... 15
d. Les nouvelles méthodes des années soixante-dix et quatre-vingt: approche communicative.. 16

Chapitre III. Le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue seconde..... 21

Chapitre IV. Les universaux linguistiques..... 27

Chapitre V. Le rôle de l'enseignement formel dans l'acquisition des langues secondes..... 33

Conclusion..... 40

Bibliographie..... 43

INTRODUCTION

Parmi les 4000 langues qui sont actuellement parlées sur la terre, il y en a à peine une centaine qui ont le statut de langue officielle, i.e. de la langue utilisée par le gouvernement et les services offerts par l'État à sa population, y compris l'enseignement. Beaucoup de langues sans statut officiel sont parlées par plusieurs millions de locuteurs. Très peu de pays sont linguistiquement homogènes mais la plupart des pays sont officiellement unilingues. Des populations parlant des langues souvent très différentes les unes des autres se côtoient ainsi sur des territoires à dimensions souvent réduites. Les migrations d'ordre économique ou politique mettent en contact des groupes qui ont très peu de caractéristiques communes sur le plan linguistique et culturel. Tous ces phénomènes laissent soupçonner qu'une très grande partie de la population mondiale doit apprendre, en plus d'une langue maternelle, une autre langue dont la connaissance lui est indispensable pour travailler, pour obtenir des services, pour communiquer avec des voisins, des amis, des visiteurs, etc. Le bilinguisme a effectivement été un phénomène mondial depuis toujours. Cependant, l'intérêt qu'on porte à certains aspects du bilinguisme est relativement récent.

En effet, si on peut dire qu'on apprend des langues secondes depuis des siècles, on ne s'interroge systématiquement sur les mécanismes de l'apprentissage que depuis quelques dizaines d'années. Ceci est dû, au moins en partie, au fait que les langues n'étaient traditionnellement enseignées qu'à une petite partie de ceux qui devaient devenir bilingues. L'apprentissage des langues secondes se faisait d'habitude en milieu naturel, par contact avec les locuteurs de la langue cible, ou bien en milieu scolaire, par le biais de l'enseignement général fait aussi en langue cible, cette dernière étant généralement la langue du pouvoir. La nécessité d'une théorie d'enseignement et d'apprentissage des langues secondes n'est apparue clairement qu'avec la démocratisation de plu-

sieurs domaines de la vie quotidienne, y compris celui de l'enseignement.

Au Canada, les questions rattachées à l'enseignement systématique des langues secondes attirent l'attention plus particulièrement depuis les années soixante, où on assiste à une prise de conscience du fait culturel et linguistique français de la part de la population anglophone. C'est ainsi, qu'on commence à élaborer des programmes de français langue seconde visant une vaste population d'âge scolaire, linguistiquement et culturellement assez homogène et qui se prête bien à des vérifications périodiques des résultats obtenus. Le personnel enseignant, quoique faisant face à une expérience nouvelle, a l'avantage de pouvoir compter sur un certain nombre de constantes, telles le contexte général de l'enseignement, l'âge et la langue maternelle des étudiants, le nombre d'heures prévues pour atteindre l'objectif fixé, le support matériel, etc.

Ceci va changer diamétralement pour les enseignants qui seront appelés plus tard à enseigner à des classes mixtes, composées d'immigrants venant de plusieurs pays linguistiquement différents et dont le niveau de préparation académique antérieure varie considérablement. La langue à enseigner n'est plus dans ce contexte tout simplement une langue seconde, mais en réalité la future langue principale de l'étudiant dont il aura besoin pour fonctionner normalement dans son nouveau pays. La situation se complique encore davantage quand l'étudiant est un adulte souhaitant soit apprendre ou améliorer uniquement sa connaissance de la langue, soit apprendre la langue pour pouvoir parachever son éducation générale.

L'enseignant se trouve dans ce cas devant un grand nombre de problèmes qu'il doit souvent résoudre tout seul, le système n'ayant

pas encore réussi à intégrer suffisamment cette clientèle particulière. A défaut de programmes bien structurés et de directives précises à suivre, ce sera souvent l'enseignant qui va - au hasard de ses connaissances et de ses capacités - relever le défi de l'élaboration du contenu des cours et de la pédagogie de l'enseignement à utiliser.

Les enseignants qui donnent des cours dans ces conditions sont très souvent pris au dépourvu n'ayant pas été formés dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde aux adultes et ne connaissant pas assez l'état des recherches actuelles. Comme ce secteur d'enseignement compte largement sur les professeurs à temps partiel ou à contrat, il est logique de s'attendre à une très grande mobilité de ces derniers avec toutes les conséquences que ceci entraîne.

Dans cette étude, nous nous proposons comme objectif principal d'exposer de façon simple et claire, quelques-uns des aspects les plus importants de l'enseignement des langues secondes et de leur apprentissage par l'apprenant adulte. Nous voulons aborder tout d'abord la question des **présupposés théoriques** sur lesquels repose la pédagogie moderne de l'enseignement des langues secondes et des méthodes d'enseignement qui en découlent et qui sont utilisées en Amérique du Nord depuis le début du siècle, mais principalement à partir des années soixante, jusqu'à nos jours. Dans un deuxième temps, nous allons expliquer **l'état des travaux de recherche** en acquisition des langues secondes en abordant aussi la question des implications possibles pour la pédagogie des langues secondes.

Nous tenons à souligner, d'une part, qu'il est impossible de faire le tour de la question dans une courte étude comme celle-ci, et, d'autre part, qu'il est également impossible d'imputer à des recherches existantes à ce jour des conséquences claires et univo-

ques pour la pédagogie des langues secondes. Une très grande diversité d'opinions existant parmi les chercheurs ne permet pas pour l'instant la formulation d'une méthodologie universellement valable pour enseigner les langues secondes. Cependant, nous espérons renseigner l'enseignant sur quelques questions qu'il se pose probablement au sujet de son travail: quel est le lien entre la langue maternelle de l'apprenant et sa langue seconde, dans quelle mesure le comportement linguistique de l'étudiant est universel quelle que soit sa langue maternelle, comment et dans quelle mesure le contenu des cours peut influencer l'apprentissage, quelle est l'explication possible de certaines erreurs et de certaines attitudes de l'étudiant, etc. La lecture de cette étude devrait ainsi faciliter le travail de l'enseignant dans la mesure où elle va l'aider à mieux comprendre la nature de l'acquisition, à mieux distinguer les problèmes découlant directement de la problématique plutôt que de la situation concrète dans sa classe, et à lui donner des informations de base sur les recherches contemporaines dans le domaine.

CHAPITRE I

Les facteurs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes.

Dans le processus d'enseignement des langues secondes, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte. Il y a plusieurs classifications possibles de ces facteurs; différents auteurs accordent différentes valeurs à des facteurs individuels dans les modèles d'apprentissage des langues secondes qu'ils proposent. Nous mentionnons seulement à titre de références les principaux ensembles de ces facteurs:

- **contexte social**: facteurs socio-linguistiques, socio-culturels et socio-économiques (contexte linguistique du milieu, attitude du public à l'égard de la langue enseignée, importance accordée à l'enseignement des langues secondes en terme d'abondance du matériel pédagogique, etc.);

- **conditions d'apprentissage**: pédagogie d'enseignement, méthodes utilisées;

- **processus d'apprentissage**: stratégies, techniques, opérations mentales chez l'apprenant (rôle de la langue maternelle, rôle des caractéristiques de la langue seconde, type de contact avec la langue étudiée - quantité et qualité de l'entrée linguistique, etc.);

- **caractéristiques de l'apprenant**: âge, type cognitif, caractéristiques affectives, personnalité.

Nous n'allons pas aborder la question du premier groupe de facteurs, le sujet étant abondamment documenté et le public y étant

généralement sensibilisé. Dans les chapitres suivants, nous voulons nous concentrer surtout sur le deuxième et le troisième groupes de facteurs qui attirent le plus l'attention des enseignants et qui sont généralement le plus sujets à controverse. Or, ils sont le centre d'intérêt de la recherche sur l'acquisition des langues secondes et les résultats de celle-ci sont souvent contradictoires.

Pour ce qui est du quatrième groupe de facteurs, il tient compte des caractéristiques personnelles suivantes de l'apprenant:

Age

La question de l'âge optimal a toujours suscité beaucoup d'intérêt. L'opinion très répandue veut que ce soit de jeunes enfants qui soient les plus aptes à acquérir une langue seconde. En effet, l'expérience démontre nettement qu'un enfant acquiert facilement une compétence native en langue seconde, surtout pour ce qui est de la prononciation.

Du point de vue scientifique, les travaux du docteur Penfield et plus tard de Lenneberg (1967) confirmaient l'opinion que les années précédant la puberté sont optimales pour l'acquisition des langues, puisque c'est après la puberté que les hémisphères du cerveau se latéralisent, i.e. se spécialisent en fonctions.

Des recherches empiriques récentes ne semblent cependant pas confirmer la supériorité des enfants sur les adultes. De plus en plus, on se rend compte du fait, que l'apprentissage peut se faire à n'importe quel âge. Les résultats des tests indiquent par exemple, que les adultes réussissent mieux dans les épreuves syntaxiques, en lecture et en écriture. Les enfants réussissent par contre mieux dans la reproduction des sons de la langue seconde et

semblent se débrouiller mieux dans la communication de tous les jours, où l'accent est mis sur le message au lieu de la forme.

L'explication de ces résultats peut bien relever d'un ou de tous les facteurs suivants: les adultes ont un avantage sur les enfants sur le plan cognitif et sont probablement plus motivés pour apprendre les aspects formels de la langue: les enfants ont moins d'inhibitions pour communiquer et apprennent de façon plus spontanée. A long terme, la réussite des enfants s'expliquerait par le fait, que la longueur d'apprentissage sera plus importante en comparaison avec l'apprenant adulte.

Aptitude linguistique et style cognitif

Plusieurs tests ont été développés pour mesurer l'étendue de l'aptitude à l'apprentissage des langues secondes, comme par exemple MLAT (Modern Language Aptitude Test, Carroll et Sapon, 1959) ou PLAB (Language Aptitude Battery, Pimsleur, 1966). Il s'agit d'évaluer un ensemble des composantes d'importance linguistique et non linguistique comme l'intérêt pour l'apprentissage, l'étendue du vocabulaire maîtrisé dans la langue maternelle, le taux de réussite dans les matières scolaires en général, la capacité de discrimination entre différents sons, la capacité de saisir les fonctions grammaticales, la capacité de faire le lien entre le son et la graphie, la mémoire. Pour ce qui est du style cognitif, il s'agit de savoir de quelle façon l'étudiant apprend en général; quelle est sa manière individuelle de traiter le renseignement (perception, mémoire, résolution du problème). On pourrait ainsi distinguer par exemple entre ceux qui sont capables de dégager les parties d'un tout et de saisir aussi le sens global de ceux qui comprennent les messages globalement sans être capables de reconnaître les détails.

Facteurs affectifs et personnalité

Les études bien connues de Gardner et Lambert à Montréal et en Ontario (1972, 1979, 1981) ont démontré l'importance de l'attitude de l'étudiant à l'égard de la langue étudiée et du groupe linguistique cible pour la réussite de l'apprentissage.

Une attitude positive envers la communauté linguistique cible facilite l'acquisition, tandis que l'animosité ou le préjudice sont un obstacle majeur, surtout dans un contexte où les deux groupes linguistiques ont des contact mutuels intenses. Les deux chercheurs distinguent entre deux types de motivation: intégrative (l'étudiant souhaite apprendre la langue seconde parce qu'il valorise la communauté cible) et instrumentale (l'étudiant s'intéresse à la langue cible dans un but spécifique, par ex. pour trouver un emploi). Il semblerait que le désir d'intrégration aide à maîtriser les langues mieux à long terme que la motivation instrumentale toute seule.

Les chercheurs mentionnent aussi l'estime de soi et le niveau d'anxiété comme deux facteurs qui peuvent jouer un rôle lors de l'apprentissage d'une langue seconde. Les étudiants ayant une estime de soi élevée réussiraient mieux que ceux qui ont la tendance à se sous-estimer. De même, un degré d'anxiété élevé serait un obstacle à la réussite dans une langue seconde: certains chercheurs expliquent par l'existence d'un "filtre affectif" la difficulté éprouvée par beaucoup d'adultes à communiquer dans une langue seconde même quand ils possèdent des connaissances considérables de cette langue.

CHAPITRE II

Les méthodes d'enseignement: base théorique, caractéristiques linguistiques et pédagogiques

A. Les précurseurs des méthodes modernes

a. La méthode traditionnelle (traduction - grammaire)

Cette méthode a probablement été utilisée pendant des siècles; on possède cependant très peu de documents qui pourraient le confirmer avant la fin du 18e siècle. La méthode se basait principalement sur l'enseignement de la grammaire par le biais de la traduction. Le présupposé théorique qui soutend cette méthode est la nécessité de faire le lien entre les structures grammaticales de la langue cible et celles de la langue maternelle. La langue cible est présentée dans de courts chapitres traitant chacun de plusieurs structures grammaticales. L'explication des règles grammaticales est explicite et la terminologie linguistique est employée en fonction de la langue maternelle. L'étudiant doit apprendre par coeur les règles avec des exemples. Pour faire pratiquer à l'étudiant les connaissances théoriques ainsi apprises, on lui fait traduire des phrases de sa langue maternelle dans la langue cible et vice-versa. L'objectif visé par cette méthode est la capacité de lire et de comprendre des textes écrits dans la langue cible.

Malgré des attaques virulentes contre cette méthode, elle a persisté pendant très longtemps et apparaît encore à l'occasion sous une forme plus ou moins dissimulée surtout dans des manuels d'apprentissage des langues

peu enseignées. On lui reproche surtout de condamner l'étudiant à un rôle passif, qui l'oblige à mémoriser des règles abstraites et qui lui impose constamment la comparaison avec sa langue maternelle.

b. La méthode directe

Vers la fin du siècle passé et surtout au début de notre siècle, une nouvelle méthodologie voit le jour, inspirée surtout des besoins du commerce international et du tourisme croissant qui mettent l'accent sur la langue parlée au lieu des études littéraires en langues étrangères. Par conséquent, on met beaucoup d'accent sur l'emploi de la langue cible en classe, on évite la traduction des phrases hors contexte et on a beaucoup plus recours à des textes spécialement préparés et commentés pour expliquer certains items jugés difficiles du point de vue de la grammaire. L'explication des règles grammaticales découle du texte et l'étudiant est encouragé à faire ses propres observations à partir du texte et à pratiquer ses connaissances en reformulant ou en commentant l'histoire lue. La méthode se base sur la supposition que l'apprentissage d'une langue étrangère est en principe le même processus que celui de l'apprentissage de la langue maternelle, d'où l'importance de la prononciation et de l'usage de la langue pour décrire des choses entourant l'étudiant, telles la classe, sa famille, ses amis, etc. Certains aspects de la méthode réapparaissent beaucoup plus tard, dans les années cinquante et soixante, telle la dictée, l'imitation des dialogues-types, question et réponse, etc.

c. La méthode dite de lecture ("reading method")

Dans les années vingt, plusieurs enseignants britanniques et américains soutiennent que la capacité de lire dans une langue étrangère est l'objectif le plus important à viser. C'est ainsi que de nombreux manuels à l'usage des étudiants du niveau collégial apparaissent entre 1920 et 1940 aux États-unis dont le contenu consiste principalement en textes à difficulté croissante et qui doivent développer graduellement le vocabulaire de l'étudiant par répétition systématique de nouveaux mots. Par ceci, cette méthode emprunte plusieurs techniques à l'enseignement des langues maternelles. A un moindre degré, on continue d'accorder de l'importance à la langue parlée comme c'était le cas de la méthode directe. Cette méthode a été largement critiquée surtout pendant la deuxième guerre mondiale où l'objectif de l'enseignement des langues étrangères se déplace vers la langue parlée.

B. Les méthodes modernes

a. La méthode audio-linguale ou audio-orale

Cette méthode apparaît à la fin des années cinquante comme résultat d'une théorie d'enseignement bien structurée et bien documentée.

Elle repose sur les postulats de la linguistique structurale, le courant prédominant de la linguistique depuis les années trente. Au départ nommée surtout méthode audio-orale, elle devient connue à partir de 1964 sous le nom de méthode audio-linguale. Elle est la première

à avoir cherché l'inspiration dans deux sciences bien établies - la linguistique et la psychologie - pour justifier ses objectifs et ses techniques.

La linguistique structurale voit la langue comme un tout cohérent, où tout se tient mutuellement grâce à l'existence de règles strictes qui peuvent à elles-mêmes rendre compte de toutes les structures grammaticales et de tous les sons dont dispose la langue. La langue est un système à plusieurs niveaux (phonologie, morphologie, syntaxe, lexicologie) qui peuvent être formellement circonscrits. C'est d'après les principes de la linguistique structurale que les descriptions de l'anglais, du français et d'autres langues modernes européennes ont été faites pour les besoins de l'enseignement des langues secondes.

Pour ce qui est des assises psychologiques de la pédagogie structurale, on se base sur la théorie du behaviorisme: l'apprentissage d'une langue est surtout un processus mécanique de formation d'habitudes. Un jeune enfant apprend sa langue en imitant son entourage et ce dernier le récompense en cas de réussite. Cette récompense représente un renforcement qui va consolider la connaissance acquise. Dans une langue seconde, le processus sera essentiellement le même, mais il faut en plus combattre les "mauvaises habitudes" acquises dans la langue maternelle de l'apprenant. D'où l'importance accordée à la comparaison systématique des deux langues destinée à mettre en évidence les différences, ces dernières étant des indices pour définir les difficultés d'apprentissage de la langue seconde.

Les caractéristiques principales de cette méthode sont les suivantes: l'importance accordée à la langue parlée plutôt qu'à l'écrit, la séparation nette de quatre aptitudes à acquérir (comprendre, parler, lire, écrire), l'utilisation des dialogues comme le principal moyen pour présenter la langue cible, l'emphase mise sur certaines techniques visant l'automatisation de l'emploi, tel l'exercice à répétition des structures grammaticales ("pattern drill") par substitution ou transformation des exemples modèles fournis.

L'organisation du matériel des cours de langue est basée sur une présentation successive de structures grammaticales à difficulté croissante. Pour déterminer l'ordre de présentation des items, on a recours aux principes de la classification structurale: les structures plus régulières ou productives sont enseignées avant celles de moindre productivité; les structures les plus utiles (plus fréquemment utilisées) précèdent celles dont la fréquence d'emploi est faible; au début de l'enseignement, on présente les structures les moins différentes des structures de la langue cible, et progressivement, on introduit les aspects supposés les plus difficiles, puisque différents de la langue maternelle de l'apprenant.

L'implantation de la nouvelle méthodologie avait des avantages certains: elle a mis fin à la traduction grammaticale utilisée encore largement à l'époque, en donnant ainsi à l'étudiant un rôle plus actif par une pratique orale. L'explication des structures à acquérir est moins explicite: l'étudiant ne mémorise pas des règles abstraites, il est plutôt amené à apprendre à

employer tel ou tel item grammatical de façon automatique par la répétition ou la modification des exemples. Cette méthode a aussi conféré à l'enseignement des langues secondes le statut d'une science par la systématicité de la présentation du matériel à enseigner et par l'ampleur et la précision de la description de la langue cible.

Bien qu'étant devenue la méthode principale utilisée en Amérique du Nord et ayant éveillé de grands espoirs, la méthode audio-linguale a bientôt soulevé des critiques. Dès le début des années soixante-dix, certains points faibles de la méthode sont critiqués: les résultats obtenus en classe ne correspondent pas aux attentes, les étudiants n'apprécient guère les exercices monotones, surtout aux niveaux avancés de l'apprentissage, l'automatisation des habitudes linguistiques ne semble pas améliorer la performance de l'étudiant en dehors de contexte scolaire, même quand il obtient de très bons résultats en classe.

b. <u>La méthode audio-visuelle</u>

Cette méthode est souvent présentée comme une modification de la méthode précédente avec laquelle elle partage les bases théoriques et un grand nombre de pratiques pédagogiques. Elle a surtout été employée pour l'enseignement du français en France et plus tard, au Canada. Le Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CREDIF) a élaboré dans les années cinquante un nombre de programmes d'enseignement pour les adultes débutants (Voix et Images de France) et pour enfants (Bonjour Line). Le Canada a utilisé les même principes

pour préparer son propre cours intitulé Dialogue Canada (Commission de la fonction publique 1974-77).

La principale différence par rapport à la méthode audio-linguale consiste dans l'emploi simultané de l'image et du son. Les explications théoriques prennent très peu de place: la structure ou le vocabulaire à enseigner sont présentés au moyen d'un dialogue enregistré accompagné des images. On vérifie la compréhension correcte de la part de l'étudiant par des questions portant sur le dialogue ou les images.

c. <u>La méthode cognitive</u>

Cette méthode utilisée dans les années soixante-dix est une méthode éclectique: elle semble s'inspirer de plusieurs sources à la fois, unissant certaines techniques de la méthode de la traduction grammaticale et de la méthode directe tout en ayant des objectifs généraux comparables à ceux de la méthode audio-linguale. Les tenants de cette méthode supposent que l'apprenant va développer ses aptitudes linguistiques uniquement s'il est capable d'analyser formellement et ce qu'il entend et ce qu'il produit lui-même. L'enseignement de la L2 fait ainsi appel non seulement à la capacité de mémoriser (automatisation de l'emploi) mais également à l'intelligence de l'étudiant (analyse formelle). L'explication des règles grammaticales est accompagnée d'exercices de traduction, mais la langue parlée est également utilisée. Beaucoup d'accent est mis sur le développement du vocabulaire .

d. Les nouvelles méthodes des années soixante-dix et quatre-vingt: approche communicative

Les bouleversements dans le domaine de la linguistique des années soixante (avènement de la linguistique générative et transformationnelle de Chomsky, des études sur le lien entre la langue et la culture qui vont amener la notion de la compétence de communication, l'apparition de plusieurs nouveaux courants de la sociolinguistique, des études empiriques dans le domaine de la psycholinguistique et neuropsycholinguistique, etc.) n'ont pas eu un impact immédiat sur la pédagogie de l'enseignement des langues secondes. Cependant, dès le début des années soixante-dix, la méthodologie utilisée va se voir critiquée et attaquée sur plusieurs fronts. Les résultats d'un grand nombre de recherches théoriques et empiriques, souvent contradictoires et peu concluants pour la pédagogie de l'enseignement des langues secondes, vont aboutir à l'éclatement de l'unité relative de la méthodologie utilisée en Amérique du Nord et en Europe. Dorénavant, on va parler beaucoup plus volontiers d'"approche" plutôt que de méthode. Un changement de base sera cependant le dénominateur commun: au lieu de chercher une voie valable pour tous, on commence à prendre beaucoup plus en considération les besoins spécifiques de l'apprenant. Plusieurs programmes sont mis sur pied, par ex. le programme d'immersion française pour des écoliers canadiens anglophones, la Commission de la fonction publique organise des cours du français pour ses employés, etc. L'intérêt se déplace ainsi de la méthode vers le contenu des cours, les objectifs d'apprentissage et le syllabus (sélection des items lexicaux à présenter en fonction des besoins des apprehants, de

la durée du cours, etc; la gradation, i.e. l'ordre de présentation de ces mêmes items; la présentation, i.e. de quelle façon on familiarise l'étudiant avec le contenu du syllabus; la répétition, i.e. combien de fois on fait pratiquer à l'étudiant une structure donnée).

S'il est difficile de rendre compte de toutes les méthodes apparues dans un assez bref laps de temps, il est beaucoup plus aisé de définir ce qu'elles possèdent en commun: l'accent mis sur la communication. S'étant rendu compte de l'échec des méthodes structurales, les praticiens de l'enseignement des langues secondes vont dorénavant chercher à apprendre à l'étudiant comment transmettre un message en fonction de la situation plutôt qu'à viser une reproduction fidèle des énoncés modèles grammaticalement corrects. C'est-à-dire, on va opposer à la notion de compétence linguistique (connaissance du code: règles grammaticales, phonologie, vocabulaire) celle de compétence de communication qui suppose en plus une connaissance du contexte socio-culturel (règles de politesse, conventions socio-linguistiques, distinction des niveaux stylistiques, etc.). Les méthodes audio-linguales et audio-visuelles visaient elles aussi la communication mais leur méthodologie ne tenait compte que du code linguistique, laissant de côté les règles sociales, psychologiques et culturelles qui en gouvernent l'usage.

S'inscrivent ainsi dans cette perspective plusieurs courants dont les noms varient presque à l'infini selon l'école, l'auteur, le pays, etc. Mais dans la mesure, où ils visent tous l'objectif de la compétence de communication, il paraît légitime de considérer tous ces

courants comme des variantes de l'approche communicative: nommons à titre d'exemple l'approche dite fonctionnelle, l'approche notionnelle (parfois même fonctionnelle-notionnelle ou notionnelle-fonctionnelle), l'approche situationnelle, l'approche communicative thématique, etc. Le nom du courant indique d'habitude le critère de sélection du contenu à enseigner, par ex. en fonction des notions (quantité, qualité, temps, lieu, etc.), en fonction des situations (discussion amicale, achat de vêtements, etc.), ou selon les fonctions langagières (comment exprimer son désaccord, comment montrer sa joie, comment interdire ou demander de faire telle ou telle chose, etc.)

Les principales caractéristiques de l'approche communicative sont les suivantes:

- contrairement à l'approche structurale où le critère du choix du contenu à enseigner est d'ordre linguistique (relevé de structures linguistiques, liste des vocabulaires), le contenu est déterminé en fonction des besoins communicatifs: exprimer son accord\désaccord, promettre, demander de l'information, etc. Ceci signifie que des formes d'une certaine complexité linguistique peuvent être introduites même à un niveau relativement peu avancé sans qu'on fasse l'analyse formelle (i.e. on suppose par ex. que l'étudiant apprendra des formules comme Est-ce que vous pourriez... en bloc sans savoir comment construire le conditionnel en général);

- au lieu d'introduire une seule forme linguistique (Quel âge as-tu?) correspondant au message à transmettre, comme c'est le cas dans d'autres méthodes, on in-

siste sur une mise en évidence de la multiplicité de formes pouvant exprimer un même message en fonction de la situation, du locuteur, etc. (Quel âge as-tu? Quel âge est-ce que tu as? Quel âge que t'as? C'est quoi ton âge?...) L'objectif visé est d'augmenter la capacité de l'étudiant de comprendre dans des situations de la vie quotidienne des formulations différentes, même si on n'insiste pas sur l'acquisition de toutes les formes possibles;

- l'approche communicative ne se limite pas à l'oral. En fonction des besoins de l'apprenant, elle peut mettre autant d'accent sur l'écrit (demande d'emploi, rédaction de lettres, résumé de textes, etc.) que sur l'oral;

- pour ce qui est des matériaux de base, l'approche communicative s'efforce d'utiliser principalement des documents authentiques (coupures de journaux, extraits de livres, affiches, nouvelles à la radio, etc.), i.e. des textes ou des enregistrements qui n'ont pas été conçus expressément pour être utilisés en classe, comme c'était le cas des méthodes structurales. Ceci implique une plus grande variété des registres de langues et aussi une meilleure introduction à la culture du groupe linguistique cible. Dans la même perspective, on essaie de sensibiliser l'étudiant à certains aspects non verbaux de la communication: le ton de la voix, le débit, la gestuelle, etc.

Les avantages de cette approche sont évidents: elle fait agir l'étudiant en insistant sur la communication, elle essaie de simuler des situations de communication réalistes, elle s'efforce de répondre aux besoins spécifi-

ques de l'étudiant en se donnant par là beaucoup plus de chances de le motiver.

Il y a cependant aussi des inconvénients indéniables: les cours sont souvent mal structurés et peuvent engendrer la confusion faute de définition précise du contenu à enseigner; la préparation à l'enseignement est difficile puisque l'enseignant doit préparer le matériel en fonction de besoins variés de chaque groupe; l'évaluation des progrès est très sporadique à la lumière de l'absence d'exercices structurés; l'abandon de la pratique de la correction des erreurs peut décourager l'étudiant dans ses efforts à se perfectionner puisque ce dernier n'est souvent pas en mesure de reconnaître l'erreur lui-même ou croit que sa performance est suffisante pour pouvoir communiquer dans n'importe quel contexte.

CHAPITRE III

Le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue seconde

Dans la théorie behavioriste qui est à la base des méthodes d'analyse structurale (méthodes audio-orale et audio-visuelle), le débat sur l'influence de la langue maternelle (L1) dans le processus d'apprentissage de la langue (L2) occupe une place d'importance primordiale. Puisque le comportement linguistique est envisagé comme résultant d'habitudes acquises par imitation et renforcement, inévitablement, un locuteur ayant déjà appris une langue, aura beaucoup de difficultés à utiliser un deuxième code exigeant des habitudes langagières tout à fait différentes. L'interférence de L1 sera considérée comme la source principale des erreurs commises par l'apprenant (I have cold en anglais L2 au lieu de I am cold serait ainsi l'interférence du français L1 J'ai froid). Comme preuve la plus évidente, on cite l'accent étranger qui laisse deviner la langue maternelle du locuteur. Ceci aboutit logiquement à la méthode d'analyse contrastive où on compare systématiquement la structure de la L1 avec celle de la L2 pour identifier les différences. Ces dernières doivent servir pour prédire les items linguistiques difficiles à acquérir, i.e. pour une "prédiction des erreurs". Pour donner à l'étudiant de nouvelles habitudes dans la L2, la méthodologie structurale prévoit des exercices répétitifs qui portent sur les structures à problème prévues par l'analyse contrastive. Par contre, les similitudes entre L1 et L2 sont considérées comme une source du transfert positif, i.e. moins de pratique est requise. Les radicaux de l'hypothèse de l'interférence considèrent la L1 comme la source de presque toutes les erreurs dans la L2. Cependant cette prise de position est de plus en plus rare et une opinion beaucoup plus modérée est caractéristique de la plupart des praticiens de l'enseignement des

langues secondes. Les chercheurs sont assez partagés à ce sujet: il semble que l'interférence joue un rôle assez restreint dans l'acquisition dans des L2 dites naturelles mais elle peut rendre compte d'une partie assez importante des erreurs commises par des apprenant des L2 dans les milieux scolaires. Pour ce qui est de l'utilité de l'analyse contrastive, plusieurs critiques ont été formulées:

- selon des études empiriques, certaines erreurs prédites par l'analyse contrastive apparaissent en réalité très peu ou seulement à certains stades d'apprentissage;

- en pratique, il est difficile de distinguer les erreurs d'interférence d'avec d'autres types d'erreurs;

- le pourcentage des erreurs d'interférence est loin de représenter la majorité des erreurs trouvées. Dans les années soixante-dix, une série d'études empiriques portant sur l'acquisition des L2 (majoritairement par des apprenants adultes ayant différentes langues maternelles) a par exemple donné les résultats suivants: le taux d'erreurs interlinguales (i.e. dues à l'interférence) se situait entre 20 et 50% de toutes les erreurs trouvées, la moyenne étant de 33% (Ellis, 1986).

L'analyse contrastive n'a cependant pas été rejetée: elle est plutôt devenue un des outils au lieu d'être l'outil principal dans le traitement des erreurs. A partir des années soixante, on va parler plutôt de l'analyse des erreurs. Plusieurs classifications de types d'erreurs ont été élaborées.

En plus des erreurs dues à l'interférence (1), on est en général d'accord pour parler d'une deuxième catégorie d'erreurs: les erreurs de développement (2), appelées souvent "erreurs intralingua-

les" par opposition aux erreurs interlinguales. Ces erreurs ne peuvent pas être imputées à la L1; par contre, elles sont trouvées souvent dans la production des enfants apprenant la langue en question comme langue maternelle. En réalité, de par ces erreurs l'apprenant fournit une preuve du fait que le comportement linguistique de l'apprenant en L2 est comparable à celui de l'apprenant de L1 pour cette même langue. Dans cette perspective, certaines erreurs deviennent forcément ambiguës (3): elles reflètent la structure de la L1 de l'apprenant mais elles sont également typiques de la production de jeunes enfants qui apprennent leur langue maternelle (L2 en question). Finalement, il reste une partie des erreurs dites uniques ou individuelles (4), qui ne peuvent être expliquées par l'interférence et ne sont pas non plus observées chez de jeunes locuteurs natifs de la langue en question.

Exemples:
L1: espagnol
L2: anglais

1. *Erreur dues à l'interférence:*

   Now she is putting hers clothes on.
   Forme correcte:
   Now she is putting her clothes on.
   L1:
   Ahora esta poniendo sus vestidos.
   Interférence:
   L'accord en nombre entre le substantif et l'adjectif possessif est obligatoire en espagnol (il n'existe pas en anglais).

2. *Erreur de développement:*

   I didn't weared any hat.

(le passé est marqué deux fois: par l'auxiliaire et par la morphologie du verbe.)
Me need crayons now.
(la forme pronominale est employée à l'accusatif au lieu du nominatif.)
He say he bring it to school.
(La désinence de la 3e pers. singulier manque : -s.)

Formes correctes:
I didn't wear any hat.
I need crayons now.
He says he brings it to school.

3. Erreur ambiguë:

He no wanna go.
He looks like a glass, but no is a glass.
(L'auxiliaire do manque: la particule de négation est mal placée; no et not ne sont pas distingués. Ces erreurs sont également souvent trouvées dans la production de jeunes anglophones).
L2:
El no quiere ir.
Parece un vaso, pero no es un vaso.
(La particule de négation est obligatoirement placée avant le verbe).

4. Erreur unique:

She name is Maria.
(Le pronom personnel utilisé au lieu de pronom possessif).
He got a toys.
(L'article est de trop).

Formes correctes:

<u>Her</u> name is Maria.
He got toys.
L2:
Se llama Maria.
(L'emploi du sujet n'est pas obligatoire en espagnol).
Tiene juguetes.
(L'article n'est pas utilisé: structure correspondante à celle de l'anglais).

Une autre critique majeure qu'on a faite à l'analyse contrastive porte sur le fait qu'elle vise uniquement à découvrir des sources possibles des erreurs pour faire faire à l'étudiant de nombreux exercices qui élimineraient l'erreur à long terme. Aujourd'hui certains chercheurs essaient de se servir des résultats de l'analyse contrastive dans une toute autre perspective. En comparant des corpus en L2, il est devenu évident que le nombre et la fréquence d'emploi de certaines structures grammaticales (correctes et incorrectes) chez les locuteurs de L1 différentes ne sont pas comparables dans des contextes semblables. Les résultats de tests de compréhension se sont montrés tout aussi révélateurs. Les chercheurs ont commencé alors à aborder l'analyse contrastive du point de vue de stratégies d'évitement. Autrement dit, la différence entre L2 et L1 peut se traduire non pas par une erreur, mais plutôt par le sous-emploi ou l'évitement d'une structure. Si par exemple la catégorie du subjonctif n'existe pas dans la L1 du locuteur, ceci ne se traduira pas nécessairement par de nombreuses erreurs dans la forme du subjonctif. Le locuteur pourrait opter plutôt pour une reformulation de son énoncé ou pour une autre structure ayant la même fonction ("Je souhaite qu'il <u>fasse</u> beau demain" pourrait être rendu par "Je serai content s'il <u>fait</u> beau demain"). Il en va de même pour la capacité de compréhension:

plus la structure de L2 est éloignée de celle de L1, plus l'étudiant éprouvera de la difficulté pour la comprendre quand il l'entend chez les locuteurs natifs.

Un autre aspect a été abordé dans des recherches récentes par rapport à l'analyse contrastive; traditionnellement, on s'attendait à un nombre grandissant d'interférences si la distance entre la structure de L2 et celle de L1 augmentait. Les résultats des études empiriques ne le corroborent cependant pas. Il semble plutôt que c'est une certaine similitude entre les langues qui se traduit en nombre grandissant d'erreurs commises par l'apprenant puisque ce dernier peut espérer que les structures coïncident dans les deux langues.

En conclusion, on peut dire que l'influence de L1 et L2 est incontestable mais elle n'est pas le facteur décisif pouvant rendre compte des difficultés d'apprentissage comme on croyait autrefois. L'importance de l'analyse contrastive est ainsi fortement diminuée et son utilité est aujourd'hui plutôt complémentaire.

CHAPITRE IV

Les universaux linguistiques

La théorie des universaux linguistiques est un des principaux sujets de la recherche contemporaine dans le domaine de l'acquisition des L1 et L2. Les implications de ce débat pour l'enseignement des L2 ne sont pas assez claires pour l'instant, mais certains de ses aspects permettent une meilleure compréhension du comportement linguistique des apprenants des L2.

Il y a deux principaux courants de pensée: le premier s'inspire des travaux de Noam Chomsky, l'autre s'inscrit dans la tradition des études linguistiques de Joseph H. Greenberg. Quoique les méthodes et les bases théoriques des deux courants soient très différentes, les conclusions sont assez ressemblantes. L'idée principale de cette école de pensée est l'existence de certaines constantes, i.e. des universaux, dans toutes les langues du monde. Greenberg a étudié et classifié un nombre considérable de langues existantes et a utilisé les données ainsi obtenues pour établir une hiérarchie de fréquence d'apparition de certains items structuraux (phonèmes, structures grammaticales). Il a ainsi constaté une interdépendance systématique d'apparition de certains items. Ceci lui a servi de base pour désigner les items rares dans les langues du monde comme étant "marqués" et plus difficiles à acquérir. Les items fréquents sont appelés "non marqués". Ainsi, par exemple, cinq possibilités existent parmi les langues du monde pour l'ordre des mots de base, mais seulement trois ordres des mots sont assez fréquents: S - O - V (sujet - objet - verbe: 39% des langues), S - V - O (36%) et V - S - O (15%). Deux autres sont extrêmement rares: V - O - S et O - V - S. Les trois premiers seront donc moins marqués que les deux derniers. De plus, dans les langues avec l'ordre des mots de base V - S - O, l'exis-

tence des prépositions est obligatoire. Ces universaux dits implicationnels ont une grande importance lors de l'acquisition en fonction de la "hiérarchie d'accessibilité": l'exemple souvent cité concerne les propositions relatives. En anglais, six possibilités de relativisation existent dans un ordre de difficulté croissant:

1.	Sujet:	That child <u>that</u> was hit by him... (L'enfant <u>qui</u> a été frappé par lui...)
2.	Objet direct:	The child <u>that</u> he hit... (L'enfant <u>qu'</u>il a frappé...)
3.	Objet indirect:	The woman to <u>whom</u> he sent the book... (La femme à <u>qui</u> il a envoyé le livre...)
4.	Objet d'une proposition:	The rock under <u>which</u> he put the letter... (La pierre sous <u>laquelle</u> il a placé la lettre...)
5.	Génitif:	The woman <u>whose</u> child went across the river... (La femme <u>dont</u> l'enfant est allé de l'autre côté de la rivière...)
6.	Objet de comparaison:	The amount less than <u>which</u> he wanted... (La somme moindre que celle qu'il souhaitait...)

Comme l'ordre de difficulté croit vers le No. 6 (plus marqué, plus rare dans les langues du monde), l'acquisition va se faire en suivant cette même hiérarchie. En plus, comme il s'agit d'un exemple d'universaux implicationnels, toute langue ayant le No. 6 aura automatiquement tous les autres (celle qui a le No. 3 doit aussi avoir tous ceux qui sont plus bas dans la hiérarchie, donc 2 et 1 , et ainsi de suite). Dans des études empiriques, il semble que l'acquisition des L2 suit la même voie que celle des L1: les items plus bas dans la hiérarchie d'accessibilité sont acquis plus vite que ceux qui se trouvent plus haut et cela sans de grandes différences pour des L1 différentes.

La théorie des marques a suscité beaucoup d'intérêt par rapport à la problématique du transfert (interférence). Certains théoriciens suivis de chercheurs empiriques ont postulé l'hypothèse du transfert en fonction de la théorie des marques. L'existence d'une différence grammaticale entre L1 et L2 pourra aboutir à l'interférence dans les conditions suivantes: la structure de L1 est une structure non marquée, la structure correspondante de L2 est marquée. Pour rendre claire cette affirmation, étudions l'exemple de la négation verbale. Le placement de la particule de négation avant le verbe est considéré comme étant non marqué; la négation suivant le verbe est une structure marquée. En comparant L1 et L2, il y a 4 possibilités:

	L1	L2	*Transfert*
1.	*négation* + verbe N-M	*négation* + verbe N-M	*non*
2.	*négation* + verbe N-M	verbe + *négation* M	*oui*
3.	verbe + *négation* M	*négation* + verbe N-M	*non*
4.	verbe + *négation* M	verbe + *négation* M	*non*

D'après les chercheurs, le transfert n'aura pas lieu si les deux langues sont différentes mais que la structure de L1 est plus marquée que celle de L2 (sauf chez les débutants très peu avancés: chez eux, le transfert peut avoir lieu). Il aura lieu seulement si les deux langues diffèrent mais seule la L2 a la structure marquée.

Exemple:

	L1= espagnol	L2= allemand		Transfert
2.	*no quiero* N-M	*Ich will nicht*	M	"*Ich nicht will*"
	(*je ne veux pas*)			

L'hypothèse du transfert des formes moins marquées en L1 et L2 a été testée de deux façons différentes: par l'étude de la production linguistique des apprenants de L2 et par des tests de jugement sur la grammaticalité des phrases en L2 présentées aux apprenants. Par exemple, même si deux structures existent dans la L1 (une marquée, l'autre non marquée), seulement la structure non marquée était utilisée en L2 par les apprenants (L2 n'accepte d'ailleurs que la structure non marquée):

	L1= français	L2= anglais
M	Combien (1) voulez-vous (2) d'oranges (3)?	-
N-M	Combien (1) d'oranges (3) voulez-vous (2)?	How many (1) oranges (3) do you want (2)?

L'explication de l'existence des universaux n'est pas la même pour les tenants des postulats de Greenberg et ceux de Chomsky. Les

premiers ne sont pas tous d'accord: certains postulent les universaux comme l'héritage de la structure de la langue-mère de toutes les autres langues (les formes rares marquées - auraient pris naissance plus tard, lors de l'évolution autonome des langues-filles). D'autres expliquent par le pragmatisme fonctionnel en disant que certaines structures sont plus fréquentes puisque plus indispensables: elles seront ainsi apparues à un stade assez précoce de l'évolution des langues un peu partout dans le monde, l'homme ayant les mêmes besoins communicatifs. Et d'autres encore partagent l'opinion défendue par Chomsky: hypothèse d'une grammaire universelle innée, faisant partie de notre bagage biologique à la naissance.

D'après la théorie de Chomsky, il existe un ensemble de principes grammaticaux généraux de base qui sont les mêmes pour toutes les langues du monde et qui représentent les items non marqués. La connaissance de ces principes est d'ordre génétique . En plus, il y a des structures marquées (grammaire périphérique) qui sont le résultat de l'évolution des langues et des changements que les langues auraient subis lors des contacts mutuels. L'enfant a moins de difficulté à acquérir les structures non marquées, puisqu'il est biologiquement programmé pour le faire. Par contre, les structures périphériques ne seront acquises que par contact avec les locuteurs de sa langue maternelle. C'est ainsi que Chomsky croit pouvoir expliquer pourquoi chaque enfant apprend avec une très grande rapidité les rudiments de sa langue maternelle, ceci même dans les conditions de l'entrée linguistique ("input", i.e. les contacts linguistiques auxquels il est exposé) insuffisante. Pour ce qui est de l'acquisition des L2, les opinions des tenants de la grammaire universelle ne sont pas très élaborées. Ils supposent cependant qu'un apprenant adulte aura également moins de difficultés à apprendre les structures non marquées de la L2 et

qu'il serait moins porté à transférer dans la L2 les structures marquées de sa langue maternelle.

L'hypothèse des universaux linguistiques offre des explications intéressantes de certains aspects de l'acquisition des langues en général. Malheureusement, les recherches empiriques ne vont pas toujours dans le même sens et leur méthodologie est loin d'être homogène. Aussi, les définitions des formes marquées et non marquées sont très incomplètes et ne font pas toujours unanimité. Pour toutes ces raisons, il faudrait sans doute attendre avant de pouvoir appliquer les résultats de la recherche à la pratique pédagogique.

CHAPITRE V

Le rôle de l'enseignement formel dans l'acquisition des langues secondes.

Dans les méthodes d'analyse structurale et dans toutes les méthodes traditionnelles qui les précèdent, on souligne l'importance de l'enseignement de la grammaire, i.e. on insiste sur la pratique en classe des aspects formels de la langue cible. Les présupposés théoriques qui sous-tendent cette opinion sont les suivants:

- par des exercices grammaticaux, l'étudiant va apprendre les aspects formels visés et - à plus long terme - va les employer lui-même en dehors de la classe;

- l'ordre de la présentation des items grammaticaux détermine celui de leur apprentissage.

Cette approche a été remise en question par les recherches empiriques des années soixante-dix et par des études théoriques plus récentes. Un des arguments les plus évoqués de la part de ceux qui se montrent plutôt sceptiques à l'égard de l'utilité de l'enseignement de la grammaire à l'école sont les résultats des études des morphèmes et des études longitudinales sur les stades d'acquisition.

Études des morphèmes

En analysant la production en anglais L1 chez de jeunes enfants, des chercheurs se sont aperçus de l'existence d'un ordre plus ou moins invariable de l'apparition et de l'emploi correct de certains morphèmes (désinences verbales et nominales, auxiliaires, prépositions, etc.). Puisque ni la quantité ni la qualité de

l'input n'étaient à l'origine de ce phénomène, ils en sont arrivés à la conclusion que certaines formes sont apprises dans un ordre naturel. Des études réalisées auprès des apprenants de l'anglais L2 aboutissent à un ordre d'acquisition comparable. Deux aspects sont particulièrement intéressants:

- les résultats obtenus confirment l'existence d'un ordre naturel et chez les enfants et chez les adultes pour une même L2;

- avec de petites variations, cette ordre dit naturel apparaît dans la production des apprenants avec différentes langues maternelles, i.e. des L1 avec différentes grammaires.

Pour les 14 morphèmes anglais, on trouve, par exemple, l'ordre suivant (Brown, 1973):

	Ordre (moyenne)
- *ing ("present progressive tense")*	- 1
- *on*	- 2.5
- *in*	- 2.5
- *pluriel (-s)*	- 4
- *passé irrégulier (came,went,etc.)*	- 5
- *possessif (-'s)*	- 6
- *copule incontractible*	- 7
- *articles*	- 8
- *passé régulier (-ed)*	- 9
- *3 pers., forme régulière*	- 10
- *3 pers., forme irrégulière*	- 11
- *auxiliaire incontractible*	- 12
- *copule contractible*	- 13
- *auxiliaire contractible*	- 14

Études longitudinales

Les études portant sur l'acquisition des morphèmes sont des études transversales, i.e. qu'elles reflètent l'état d'acquisition des morphèmes chez le locuteur à un moment donné et qu'elles se basent sur l'emploi correct de la forme étudiée dans un contexte où la forme doit être employée (la forme employée incorrectement faisant preuve du fait qu'elle n'a pas encore été assimilée).

Un autre type d'études a été effectué pour voir l'évolution de l'apprentissage de certaines structures comme la négation ou l'interrogation, l'acquisition des relatives ou l'ordre des mots. En suivant le même apprenant de L1 pendant quelques mois au moins, on note qu'il traverse plusieurs stades avant de maîtriser la forme cible, i.e. les formes incorrectes présentent les mêmes caractéristiques pendant quelque temps avant de changer. Pour la négation en anglais L1, on trouve par exemple les stades suivants:

a. *négation externe (la particule de négation est employée toute seule ou précède le verbe principal)*

No very good.
(Pas très bon).
I no can swim.
(Je pas peux nager).

b. *négation interne avec les verbes modaux*

I can't play.
(Je ne peux pas jouer).

c. *négation interne avec tous les verbes*

I don't want to go.
(Je ne veux pas partir).
I didn't see you.
(Je ne t'ai pas vu).

En analysant de façon parallèle la production des apprenants de l'anglais L2, les mêmes séquences de développement ont été constatées pour des L1 pourtant différentes. Cependant, la longueur de chacun des stades pouvait varier en fonction de la L1: si la forme de la langue cible était structuralement comparable à celle de la L1, la route vers l'acquisition de la forme correcte était plus rapidement parcourue.

En même temps, on se rend compte du fait que l'acquisition de certaines structures se fait à peu près simultanément, i.e. que le moment de leur apparition dans la production de l'apprenant coïncide. De là, la déduction suivante a été formulée: " L'acquisition des structures grammaticales est graduelle, elle se fait de façon comparable chez tous les apprenants dans la mesure où la maîtrise de certaines structures est une condition préalable pour l'acquisition, l'assimilation de plusieurs structures se fait simultanément ".

Les principes ci-haut mentionnés vont à la rencontre de l'hypothèse de l'interlangue. Le terme interlangue apparaît pour la première fois en 1969 (Selinker) pour désigner une grammaire intermédiaire ou approximative (ou ensemble de plusieurs grammaires intermédiaires successives) que possède l'apprenant d'une L2 avant d'arriver à la maîtrise parfaite de la grammaire cible. L'interlangue ne coïncide pas avec la grammaire de la L1 ni celle de la L2. Elle est cependant systématique, i.e. les écarts par rapport

à la grammaire cible ont une logique interne, ils suivent certaines règles. En effet, les erreurs seraient ainsi des témoins de la grammaire intériorisée par l'apprenant. Cette grammaire témoigne de l'existence, chez l'apprenant, de certaines stratégies comme par l'exemple la surgénéralisation des règles de la L2 (conjugaison des verbes irréguliers comme des verbes réguliers, par ex.) ou par contre, la simplification de ces dernières (utilisation d'une seule forme verbale - infinitif le plus souvent - comme l'unique forme verbale) ou encore du transfert (recours à la langue maternelle pour exprimer une structure non maîtrisée en L2). En fait, l'apprenant se formule des hypothèses sur le fonctionnement de la L2, les met à l'épreuve par sa production linguistique en langue cible et corrige peu à peu ses propres erreurs en formulant de nouvelles hypothèses qui sont un peu plus près de la grammaire de la L2.

Une conséquence des recherches dans ce domaine est une attitude de plus en plus négative à l'égard de l'enseignement de la grammaire. Elle s'inspire largement des hypothèses du "moniteur" et de l'"approche naturelle" formulées en 1977-78 par Stephen Krashen.

Krashen distingue entre deux notions: l'acquisition et l'apprentissage: la première réfère à la façon subconsciente d'apprendre une L2, i.e. l'intériorisation des régularités se fait à l'insu de l'apprenant (par les même moyens que lors de l'acquisition des L1). Elle est orientée vers la signification plus que vers les formes qui la véhiculent. La deuxième correspond à l'étude guidée, consciente, de la L2 (l'étude basée sur des processus cognitifs conscients).

L'acquisition serait possible seulement grâce à de multiples interactions verbales, en milieu naturel ou scolaire, où l'accent est

mis sur le message et non pas sur la forme (i.e. par l'approche naturelle où la correction des erreurs est absente).

L'apprentissage par contre est caractérisé par un effort conscient de la part de l'apprenant d'assimiler des structures linguistiques rendues explicites par des exercices en classe visant à corriger des erreurs. Le point central de cette hypothèse est le contrôle exercé par l'apprenant sur sa production langagière, i.e. l'existence du moniteur, un mécanisme d'"édition" permettant de faire des changements ou des corrections mineurs dans des énoncés qui sont majoritairement le produit des connaissances acquises. L'apprenant peut profiter des connaissances apprises uniquement s'il a assez de temps, s'il connaît la règle grammaticale en question et s'il est concerné par la forme de son énoncé (dans des conditions lors des tests linguistiques, par exemple). Krashen en arrive à la conclusion que l'enseignement de la grammaire n'a pas beaucoup d'utilité.

En répétant l'expérience faite par beaucoup d'enseignants, i.e. que l'étudiant peut connaître une règle et ne pas savoir en faire un usage approprié, de même qu'il peut produire des énoncés corrects et en faire un usage efficace sans pouvoir en rendre compte explicitement, Krashen déduit qu'entre acquisition et apprentissage il n'y a pas de "passage" possible, qu'il s'agit de deux processus qui peuvent coexister mais qui sont fondamentalement distincts. Ce qui est appris ne peut jamais être considéré comme véritablement acquis, ne peut jamais conduire à une maîtrise spontanée, aisée, naturelle de la langue, mais sert seulement à surveiller et à contrôler la conformité de ce qui est acquis avec ce qui est appris. La primauté que Krashen accorde à l'acquisition sur l'apprentissage le conduit à préconiser des classes où l'apprenant est confronté à un environnement verbal aussi riche et varié que possible, mais peu programmé, afin de multiplier pour

lui les occasions de comprendre et de construire interactivement des significations nouvelles. Ces pratiques devraient l'amener progressivement à induire subconsciemment les régularités, en particulier les régularités grammaticales de la langue en question.

A la lumière de tous ces faits, plusieurs praticiens de l'enseignement des langues secondes se posent la question suivante: dans quelle mesure l'entrée linguistique peut réellement influencer l'acquisition?

Par une série d'études empiriques, certains chercheurs démontrent que l'instruction formelle ne peut pas changer à elle-même l'ordre naturel d'acquisition des structures grammaticales à long terme, i.e. l'étudiant aura de la difficulté à utiliser spontanément les structures étudiées à l'école si celles-ci sont introduites dans l'ordre différent que l'ordre dit naturel. Cependant, il y a des différences à court terme: en ayant suffisamment de pratique, l'étudiant peut devancer l'ordre naturel grâce à l'instruction formelle. En plus, l'instruction semble influencer positivement la vitesse d'acquisition, i.e. même si la forme cible n'est pas vraiment assimilée au moment de son introduction à l'école, l'étude formelle va raccourcir la durée des stades d'acquisition précédant l'emploi correct de la structure cible.

Une des implications majeures des études de l'acquisition des morphèmes et des séquences d'acquisition est l'attention accordée à la gradation des manuels de langues secondes. Idéalement, l'introduction des items grammaticaux dans le syllabus devrait suivre l'ordre naturel. Malheureusement, les recherches sur l'ordre naturel sont pour l'instant assez incomplètes et elles portent principalement sur l'acquisition de l'anglais et de l'allemand.

CONCLUSION

Le domaine de l'enseignement des langues secondes a connu un grand essor depuis les trois dernières décennies. A l'heure de l'avènement de l'analyse structurale, la théorie a grandement influencé la pratique de l'enseignement. Les années cinquante et soixante ont été caractérisées par une relative homogénéité de la pédagogie des langues secondes. La psychologie behavioriste a fourni des explications cohérentes du processus d'acquisition en suggérant comment il faut enseigner, tandis que la linguistique structurale se chargeait d'éclairer l'enseignant sur le contenu à enseigner. La comparaison systématique de la langue cible avec la langue maternelle de l'apprenant et l'enseignement systématique des structures grammaticales n'ont cependant pas donné les résultats attendus. A la lumière de l'insuccès de plus en plus évident de l'enseignement structural des langues secondes, il n'est pas surprenant que les postulats d'une nouvelle branche de la linguistique - la sociolinguistique - attirent l'attention sur l'aspect culturel et communicatif du langage plutôt que sur ses aspects formels. Finalement, la recherche des années soixante-dix et quatre-vingt en acquisition des L1 et L2 a complètement bouleversé ce qui restait de l'apparente idylle de l'enseignement structural des langues secondes. La nouvelle pédagogie de l'enseignement communicatif aura encore certaines caractéristiques de base communes mais elle donnera naissance à plusieurs méthodes différentes. La prise de conscience des besoins de différents groupes d'apprenants va accentuer encore plus le morcellement de la pédagogie des langues secondes.

A l'heure actuelle, il n'est plus possible de parler d'une seule pédagogie de l'enseignement des langues secondes. De plus, il n'est pas possible non plus de fournir à l'enseignant l'explication scientifique de ce que c'est que le processus d'acquisition.

Les recherches théoriques et empiriques se multiplient: plusieurs hypothèses ont été formulées sans pouvoir donner cependant des réponses cohérentes aux questions de quoi et comment enseigner.

Face à la recherche dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, les enseignants se demandent quelles en sont les implications pour l'enseignement. Peut-on trouver la réponse à la question du contenu et de la méthode de l'enseignement des langues secondes dans les résultats de la recherche ? Pour ce qui est de la première partie de la question, la réponse est plutôt négative: mis à part les études - très incomplètes - sur les séquences naturelles d'acquisition, les recherches n'ont pas réussi à définir ce qu'on devrait enseigner. La réponse à la deuxième partie de la question est un peu plus encourageante: un certain nombre de principes se dégagent des principales hypothèses sur l'acquisition des langues secondes: l'inefficacité de la chasse aux erreurs comme un des principaux objectifs de la pratique en classe, la nécessité de fournir à l'apprenant une entrée linguistique riche et variée au lieu d'insister sur la mémorisation de quelques formules choisies, l'enseignement fondé sur l'analyse du discours et visant à augmenter la compétence de communication de l'étudiant.

Cependant, les principes ci-haut mentionnés n'ont pas été introduits dans l'enseignement comme résultats de recherches empiriques; la recherche a plutôt confirmé la validité de certaines voies empruntées par l'enseignement. Et c'est justement par cet aspect que la recherche peut assister l'enseignant dans sa tâche: non pas en lui indiquant le chemin à prendre, puisqu'elle ne dispose pas encore de données suffisamment claires pour influencer directement la pratique d'enseignement, mais plutôt en lui expliquant les causes du comportement linguistique de l'apprenant.

Les enseignants qui sont au courant de la recherche en acquisition ne vont plus essayer d'enseigner à coups de répétitions de formules correctes. Ils seront également moins enclins à corriger systématiquement toutes les erreurs, car ils comprendront mieux que ces erreurs attestent d'une évolution des connaissances de l'étudiant. Ils saisiront mieux pourquoi l'étudiant réussit mieux dans des tests mais semble avoir des problèmes quand il a besoin de dire quelque chose d'important. Ils auront aussi plus de possibilités pour comparer leurs propres expériences avec les résultats des recherches. Finalement, ils sauront mieux comprendre les raisons d'un manque très évident à l'époque actuelle d'un méthodologie universellement applicable de l'enseignement des langues secondes.

BIBLIOGRAPHIE

P.Calvé et A. Mollica. Le français langue seconde des principes à la pratique. Pierre Calvé et Anthony Mollica, 1987. 1987.

R. Ellis. Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press, Oxford, 1986.

D. Girard. Les langues vivantes. Librairie Larousse, Paris, 1974.

E.M. Hatch. Psycholinguistics. A Second Language Perspective. Newbury House Publishers, 1983.

S.D. Krashen. Second Language Acquisition and Second language Learning. Pergamon, Oxford, 1981.

F. Ligier et L. Savoie. Didactique en questions. Le point de vue de 22 spécialistes en français langue seconde. Les Editions La lignée inc., Beloeil, 1986.

B. McLaughlin. Theories of second language learning. Colset Private Limited, Singapore, 1987.

S. Moirand. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Hachette, Paris, 1982.

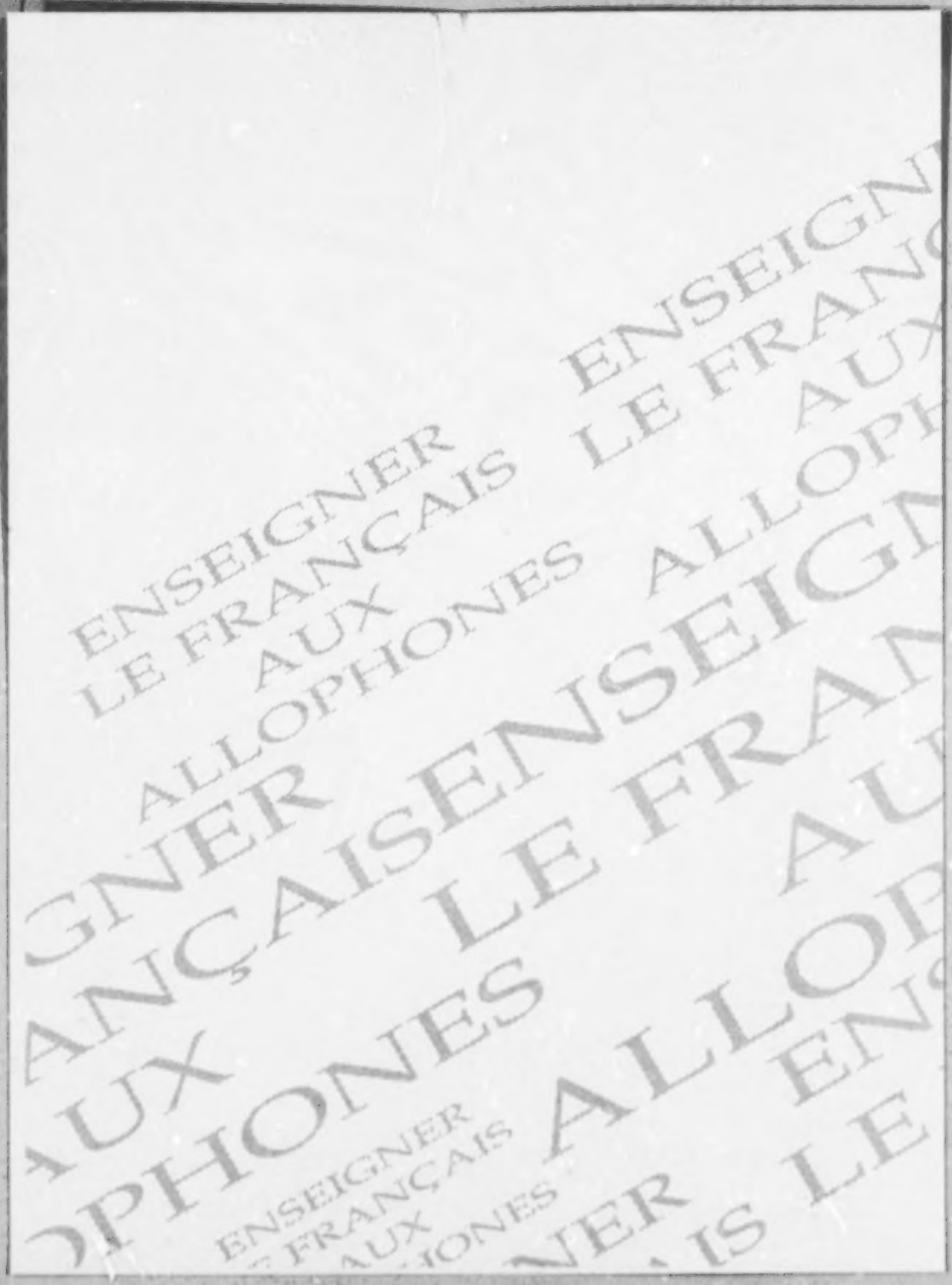
W.M. Rivers. Teaching Foreign-Language Skills. The University of Chicago Press, Chicago - London, 1981.

H.H. Stern. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press, Oxford, 1983.

H. Wode. Learding a Second Language: an integrated view of language acquisition. Gunter Narr Verlag, tübingen, 1981.

Cet ouvrage fait partie de la collection «Enseigner le français aux allophones», publiée à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer sous la direction de Jacques Desrosiers. Les autres titres disponibles sont:

- L'analyse des erreurs en français oral langue seconde de locuteurs créolophones adultes, Béatrice Majkrak.
- Analyse descriptive des fautes des adultes étudiant en techniques commerciales, Jacques Desrosiers.
- Les commissions scolaires et la clientèle immigrante: 10 ans de réflexion, François Brunetta.
- Les enfants haïtiens face à l'apprentissage du français en milieu scolaire québécois, Pierre-Michel Laguerre.
- Les enjeux de l'acquisition d'une deuxième langue première, Ben Fugazzi.
- L'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde: quelques aspects méthodologiques et pédagogiques, Béatrice Majkrak.
- Enseigner le français aux alloglottes, Jacques Desrosiers.
- Étude comparée: espagnol, français, Béatrice Majkrak.
- Guide de lecture et d'auto-perfectionnement à l'intention des formateurs d'adultes allophones, Ben Fugazzi.
- Les hispanophones et le français, Henri Muñoz.
- Les interférences créole-français en alphabétisation, Roberta Gilbert en Jean-Robert Placide.
- Interférences du créole dans l'acquisition du français en post-alphabétisation des étudiants adultes haïtiens, Ben Fugazzi.
- L'interlangue de l'immigrant allophone, Ben Fugazzi.
- Portrait linguistique du Québec, Marie-Claude Morin
- Portrait du formateur d'adultes allophones, Ben Fugazzi.
- Quelques aspects linguistiques et méthodologiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes, Béatrice Majkrak.
- Les systèmes éducatifs et l'intégration des adultes néo-québécois, Danièle Grondin.


ENSEIGNER
LE FRANÇAIS
AUX
ALLOPHONES